

Gebrande, Johanna; Friebe, Jens

**Grundkompetenzen, Bildungsverhalten und Lernen im höheren Lebensalter.
Ergebnisse der Studie "Competencies in Later Life" (CiLL)**

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 2, S. 192-204



Quellenangabe/ Reference:

Gebrande, Johanna; Friebe, Jens: Grundkompetenzen, Bildungsverhalten und Lernen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie "Competencies in Later Life" (CiLL) - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 2, S. 192-204 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153219 - DOI: 10.25656/01:15321

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153219>

<https://doi.org/10.25656/01:15321>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2015

■ *Thementeil*

**Kompetenzentwicklung im Lebenslauf –
„Programme for the International Assessment
of Adult Competencies“ (PIAAC)
und „Competencies in Later Life“ (CiLL)**

■ *Allgemeiner Teil*

Auswirkungen der allgemeinpädagogischen
„Identitätsdebatte“ (1994–2004) in gegenwärtigen
allgemeinpädagogischen Forschungen

Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen
von Lehramtsstudierenden – ein Mythos?

■ *Essay*

Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik
und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kompetenzentwicklung im Lebenslauf – „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL)

Rudolf Tippelt

Kompetenzentwicklung im Lebenslauf – „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL). Einführung in den Thementeil 157

Beatrice Rammstedt/Anja Perry/Débora Maehler

Zentrale Ergebnisse von PIAAC aus deutscher Perspektive 162

Johanna Gebrande/Jens Friebe

Grundkompetenzen, Bildungsverhalten und Lernen im höheren Lebensalter – Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL) 192

Klaus Meisel/Regine Mickler

PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung 205

Kai S. Cortina

PIAAC und PISA: Pädagogisch paradoxe Parallelen 223

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „„Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL)“ 243

Allgemeiner Teil

Ulrich Binder

Auswirkungen der allgemeinpädagogischen „Identitätsdebatte“
(1994–2004) in gegenwärtigen allgemeinpädagogischen Forschungen 251

Martin Rothland

Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen
von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? 270

Essay

Wolfgang Brezinka

Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen.
Rückblick und Ausblick 282

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte
des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert.
Band 4: Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien
und der Universität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz 295

Volker Mehringer

Thomas Faist/Margit Fauser/Eveline Reisenauer:
Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung 298

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 302

Impressum U3

Table of Contents

*Topic: Competence Development throughout the Course
of Life – “Program for the International Assessment of Adult
Competencies” (PIACC) and “Competencies in Later Life” (CiLL)*

Rudolf Tippelt
Competence Development throughout the Course of Life –
“Program for the International Assessment of Adult Competencies” (PIACC)
and “Competencies in Later Life” (CiLL). An introduction 157

Beatrice Rammstedt/Anja Perry/Débora Maehler
Key Findings of PIACC from a German Perspective 162

Johanna Gebrande/Jens Friebe
Basic Competencies, Educational Behavior, and Learning
in Later Life – Results of the study “Competencies in Later Life” (CiLL) 192

Klaus Meisel/Regine Mickler
PIAAC: Consequences for Educational Policy and for the Practice
of Adult Education 205

Kai S. Cortina
PIAAC and PISA: Pedagogically Paradoxical Parallels 223

Deutscher Bildungsserver
Tips of links relating to the topic of “Competence Development
throughout the Course of Life – ‘Program for the International
Assessment of Adult Competencies’ (PIACC) and ‘Competencies
in Later Life’ (CiLL)” 243

Contributions

Ulrich Binder
Repercussions of the General Educational “Debate on Identity”
(1994–2004) on Current Research in General Education 251

Martin Rothland
The Significance of (Previous) Pedagogical Experience among Students
in Teacher Training – a Myth? 270

Wolfgang Brezinka

The “Scientification” of Pedagogy and its Consequences –
Retrospective and outlook 282

Book Reviews 295

New Books 302

Impressum U3

Grundkompetenzen, Bildungsverhalten und Lernen im höheren Lebensalter

Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)

Zusammenfassung: Anhand der Studie *Competencies in Later Life (CiLL)* werden im folgenden Text Eckpunkte der Kompetenz im höheren Lebensalter vorgestellt. Erste Ergebnisse der Erhebungen und Kompetenzermittlungen werden für einzelne Bevölkerungsgruppen differenziert. Insbesondere interessiert die Frage, welche Rolle die Weiterbildung bei der Förderung von Grund- und Alltagskompetenzen einnehmen kann. Es zeigt sich, dass bildungsaktive ältere Menschen höhere Kompetenzen im Umgang mit alterstypischen Aufgaben haben als Personen, die nicht an Weiterbildung teilnehmen. Darüber hinaus nutzen ältere aktive Menschen die Weiterbildung im Kontext sozialer Partizipation und bürgerschaftlichen Engagements.

Schlagnworte: Kompetenzmessung, Ältere, Grundkompetenzen, Weiterbildungsverhalten, PIAAC

1. Einleitung

Die Bedeutung der Lebensphasen verändert sich mit dem demografischen Wandel in den westlichen Industrieländern. Ein in der Gerontologie verbreitetes Modell hat den Lebensphasen zentrale Kategorien zugeordnet: Der Jugend die Bildung, dem Erwachsenenalter die Arbeit und dem Alter die Freizeit. Strukturveränderungen im Bevölkerungsaufbau bewirken aber, dass heute alle Altersgruppen jeweils Anteile an Bildung, Arbeit und Freizeit haben. So kann von einer „altersintegrierenden Struktur der Gesellschaft“ (Riley & Riley jr., 1992, S. 454) gesprochen werden. Innerhalb der Altersgruppen differenziert sich aber die Teilhabe an Bildung nach soziodemografischen Merkmalen wie Bildungsabschluss, Einkommen oder Gesundheit. Ebenso wie in der Gesamtgesellschaft sind die finanziellen Spielräume (Generali Zukunftsfond, 2012) und die Partizipationsmöglichkeiten im Alter zunehmend selektiv verteilt. Die OECD beabsichtigt mit der internationalen Studie *PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, grundlegende Kompetenzen zu ermitteln und damit Wege für eine Verbesserung der Teilhabe am Arbeitsmarkt und am sozialen Leben zu erreichen (Rammstedt, 2013). Nach gründlicher Vorbereitung und Abstimmung des PIAAC-Programms mit den 24 teilnehmenden Ländern konnten im Jahr 2012 die Erhebungen durchgeführt und die Ergebnisse Ende 2013 erstmals veröffentlicht werden (OECD, 2013; Rammstedt, 2013). In Deutschland wurden im Anschluss an die PIAAC-Untersuchungen die Daten für die Erweiterungsstudie CiLL ebenfalls mit dem PIAAC-Instrumentarium erhoben, von denen ausgewählte Ergebnisse hier vorgestellt werden. Während PIAAC

Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren untersucht hat, erweiterte die CiLL-Studie das Untersuchungsprogramm auf die Alterskohorte der 66- bis 80-jährigen Personen in Deutschland und trägt damit der ständig wachsenden Bedeutung älterer Menschen Rechnung. In vorbereitenden Projekten der OECD wurden der Kompetenzbegriff und die drei Untersuchungsdomänen definiert. Kompetenz ist danach die „Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten“ (Gnahn, 2010, S. 21). Untersucht werden drei Kompetenzdomänen: Die Lesefähigkeit, die Alltagsmathematik und das technologiebasierte Problemlösen. Das Projekt CiLL wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert.

2. Lernen und Kompetenz im höheren Lebensalter

In der Gerontologie stellen die Fragen des Zusammenhangs der Ressourcen alter Menschen, deren Kompetenz und Lebenssituationen bereits seit den 1980er-Jahren ein wichtiges Forschungsthema dar (vgl. Bubolz-Lutz, Gösen, Kricheldorf & Schramek, 2010). In der Pädagogik ist ein weites Verständnis des Kompetenzbegriffs verbreitet, das die Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz einschließt (Artelt, 2009). Allgemein wird unter Kompetenz das „Handlungsvermögen“ einer Person verstanden (Arnold, 2010, S. 172), das durch Bildung und Lernen gefördert werden kann und befähigt, mit Anforderungssituationen umzugehen. „Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist“ (Holzkamp, 2004, S. 29). Lernen ist dann nicht nur in organisierter Form, sondern auch als beiläufiges oder informelles Lernen die zentrale Aktivität der Kompetenzentwicklung. Die psychologische Altersforschung hat in vielen Studien inzwischen nachgewiesen, dass die Lernfähigkeit im höheren Alter nicht grundsätzlich nachlässt, sich allerdings verändert, z. B. in Bezug auf die Schnelligkeit von Lernprozessen (Scheich, 2006). Hervorzuheben ist aber, dass ältere Menschen selbstverständlich keine homogene Gruppe darstellen, sondern dass sich die Bildungsinteressen und die Bildungsvoraussetzungen stark differenzieren. Auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses und der Lernmotivation lassen sich unterschiedliche Typen des älteren Lernalters unterscheiden, die auch in ihrer Lernintensität variieren (vgl. Strobel, Schmidt-Hertha & Gnahn, 2011).

Die CiLL-Studie befasst sich mit den Kompetenzen der Altersgruppe der 66- bis 80-Jährigen, das sind zum Zeitpunkt der Erhebungen die 1932 bis 1946 Geborenen, die typischerweise nicht mehr beruflich aktiv sind und in deren Altersgruppe eher Alltagskompetenzen als berufliche Fähigkeiten gefragt sind. Der sechste Bericht der Bundesregierung zur Lage der älteren Generation thematisierte den „Erwerb von Kompetenzen“

als die zentrale Aufgabe der Bildung im Alter (BMFSFJ, 2010, S. 146). Zu den elementaren Kompetenzen gehören danach die Lese- und Sprachkompetenzen, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, informationstechnologische Kompetenzen, aber auch eine Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen (BMFSFJ, 2010).

Aber welche Bedeutung haben die im PIAAC-Programm definierten grundlegenden Kompetenzen im höheren Lebensalter? Im Projekt CiLL sind zur Beantwortung dieser Frage auch qualitative Interviews mit älteren Menschen zu den aktuell notwendigen Kompetenzen geführt worden. Daraus stammt folgendes Zitat: „*Wenn mich jemand auf der Straße nach dem Weg fragt, dann fragt er als Erstes, ob ich Englisch kann. Ich kann gerade vielleicht noch links und rechts sagen, ...aber dann hört es auf.*“ Die Fremdsprachen-Kompetenz wird in CiLL zwar nicht gemessen, doch kann davon ausgegangen werden, dass diese Fähigkeit bei den älteren Befragten wesentlich geringer ist als bei jüngeren Menschen. Allerdings handelt es sich dabei nicht um Alters-, sondern vielmehr um Generationseffekte: Die Bedeutung der englischen Sprache als globales Kommunikationsmittel war weder im frühen Erwachsenenalter noch im Berufsleben einer Person, die in der Zeit von 1932 bis 1946 geboren ist, so groß wie heute. Aktuell werden aber Ältere sowohl bei Auslandsreisen als auch im Alltag häufiger mit der Notwendigkeit, Englisch zu sprechen, konfrontiert. Viele Ältere reagieren auch auf diese Anforderung, indem sie Sprachkurse besuchen und damit lernaktiv werden. Eine andere Person sagt: „*Man muss den Kopf ein bisschen fit halten, und auch das Gefühl, man gestaltet sein Leben noch selbst, um lebensstüchtig zu bleiben.*“ Dieses Beispiel verweist auf den Zusammenhang zwischen Kompetenz, Gesundheit und Alltagsaktivität.

Die CiLL-Studie untersucht wie PIAAC drei grundlegende Kompetenzbereiche: Die Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und die technologiebasierte Problemlösekompetenz. Diese drei Domänen werden von der OECD als „Schlüsselkompetenzen“ für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bezeichnet (OECD, 2013, S. 5). Hervorzuheben ist, dass die Kompetenzentwicklung im höheren Lebensalter nicht nur im individuellen, sondern im gesellschaftlichen Interesse liegt. Im demografischen Wandel werden ältere Menschen zahlreicher, relativ mehr und haben immer mehr gesunde Jahre vor sich. Im Jahr 2030 werden bereits fast 30 Prozent der Bevölkerung über 65 Jahre alt sein (Statistisches Bundesamt, 2011, S. 11). Der Rückgang der Gesamtbevölkerung und die Zunahme des Anteils älterer Menschen stellen neue Herausforderungen an die Bildungspolitik, die der sechste Bericht zur Lage der älteren Generation (BMFSFJ, 2010) folgendermaßen formuliert:

- Bildung zur Sozialisation und zur individuellen Regulationsfähigkeit
- Bildung als Erwerb von Kompetenzen
- Bildung als Erwerb von Humanressourcen

Das Projekt CiLL nimmt diese Aufgaben der Weiterbildung auf, indem es Daten zu den Grundkompetenzen bereitstellt, die Zusammenhänge zwischen Kompetenzen, personalen und sozialen Variablen aufdeckt und Erkenntnisse über Lernpotenziale sowie über die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung im Alter erarbeitet. Insbesondere rich-

tet das Projekt CiLL seine Aufmerksamkeit auf ältere Menschen, die noch erwerbstätig sind, die ein soziales Ehrenamt ausüben oder in der Familie Unterstützungsdienste erbringen. Kocka und Staudinger (2009) betrachten Lernen und Kompetenz im Alter als Voraussetzung für das Engagement, aber auch für die persönliche Entfaltung und für die erfolgreiche Erfüllung der Aufgaben des Alterns.

Allerdings liegt die Weiterbildungsbeteiligung im Bereich des non-formalen Lernens in der CiLL-Stichprobe nur bei etwa zehn Prozent. Es muss von der These ausgegangen werden, dass die untersuchte Altersgruppe mit bestimmten biografischen Hemmfaktoren der Bildungsteilnahme konfrontiert war. Diese können durch schwierige Kindheits- und Schulerfahrungen in der Kriegs- und Nachkriegszeit (Radebold, 2011) sowie durch schlechte Chancen zur beruflichen und allgemeinen Bildung entstanden sein. Häufig geben ältere Frauen an, dass sie durch familiäre Aufgaben daran gehindert worden seien, sich weiterzubilden (Ahmadi & Kolland, 2010). Anhand dieser Vorüberlegungen wird deutlich, dass die Kompetenzausprägungen bei älteren Menschen durch biografische, soziale und historische Faktoren beeinflusst werden, die in der Analyse der im Projekt CiLL bereitgestellten Daten zu berücksichtigen sind. Außerdem stellt sich die Frage, ob die Kompetenzen im Alter tatsächlich durch die drei Domänen ausreichend abgebildet werden oder ob weitere soziale, kulturelle oder emotionale Kompetenzen untersucht werden müssten.

3. Methodisches Design

In der CiLL-Studie werden die gleichen Instrumente verwendet wie in der internationalen PIAAC-Erhebung. Auch bei der Datenerhebung, der Qualitätssicherung und der Aufbereitung der Daten wurden die internationalen Vorgaben eingehalten, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten (Rammstedt, 2013). Das Befragungsinstrument besteht aus zwei Teilen, dem Hintergrundfragebogen, der als persönliches Interview durchgeführt wird, und den Aufgaben der Kompetenzmessung in den drei Domänen, die die befragte Person alleine am Computer oder auf Papier bearbeitet. In der CiLL-Stichprobe verwendeten 30 Prozent den Computer, 70 Prozent nutzten die Papiervariante (Friebe & Gebrande, 2013).

Die Stichprobenziehung erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren, ebenso wie die Interviewdurchführung, in Zusammenarbeit mit TNS Infratest. Der Rücklauf der CiLL-Studie beläuft sich auf 40 Prozent, das entspricht einer gewichteten Nettostichprobe von 1392 Fällen. Ausführliche Informationen zum Studiendesign von CiLL können in Friebe, Schmidt-Hertha und Tippelt (2014) nachgelesen werden.

Die Ergebnisse der Kompetenzmessung werden auf einer Skala abgebildet, die in Stufen von 50-Punkt-Intervallen eingeteilt ist.

Für die Lese- und die alltagsmathematische Kompetenz beginnt die Stufe I bei 175 Punkten, Punktwerte darunter werden als „unter Stufe I“ bezeichnet. Stufe II beginnt bei 225 Punkten, Stufe III bei 275, Stufe IV bei 325 und Stufe V bei 375 Punkten. Die Stufe V wird in der CiLL-Stichprobe in der Lesekompetenz von niemandem er-

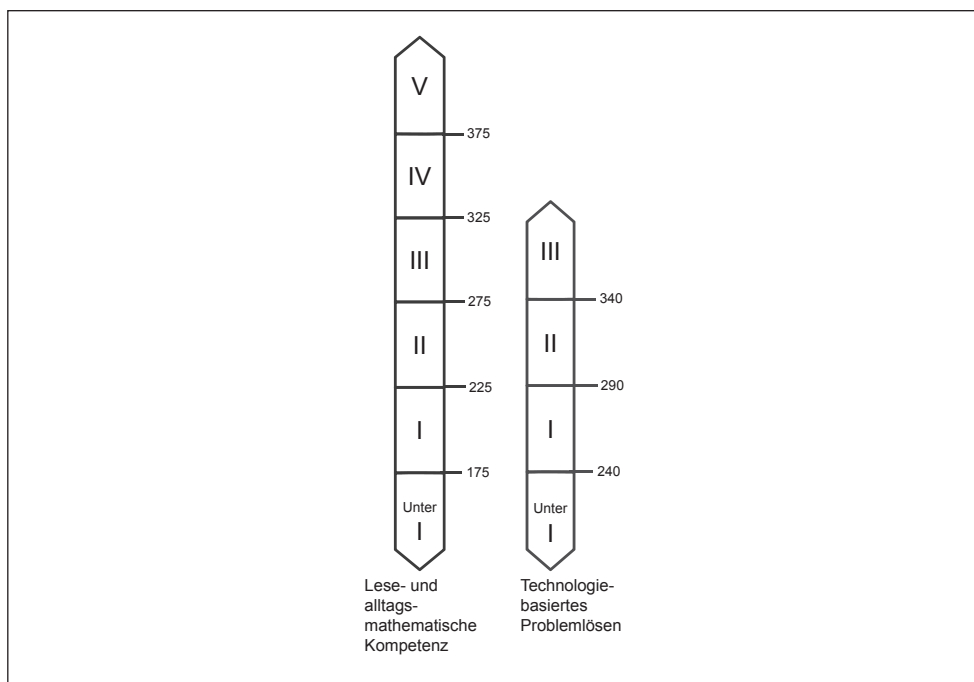


Abb. 1: Kompetenzskalen und Einteilung in Kompetenzlevel

reicht, in der Alltagsmathematik ist es lediglich ein Prozent, daher wird die Stufe V nicht eigens berichtet, sondern mit Stufe IV zusammengefasst. Die Skala der Kompetenz im technologiebasierten Problemlösen umfasst drei Stufen und die Werte unter 240 Punkten werden als „unter Stufe I“ bezeichnet (Zabal et al., 2013).

4. Kompetenz und Weiterbildungsverhalten in verschiedenen Bevölkerungsgruppen

Die CiLL-Studie liefert durch den umfangreichen Hintergrundfragebogen Informationen, die es ermöglichen, unterschiedliche Personengruppen im Hinblick auf ihre Kompetenz zu unterscheiden. Im Folgenden werden Gruppen herausgegriffen, für die ein Bildungsbedarf gesehen wird oder die bereits eine Nähe zur Weiterbildung zeigen und somit als potenzielle Teilnehmer/innen gelten können.

Zehn Prozent der befragten 66- bis 80-Jährigen haben in den zwölf Monaten vor der Befragung an einer Form der non-formalen Weiterbildung teilgenommen. Darunter fallen hier unter anderem Kurse, Vorträge und Fernunterricht. Alle Formen informellen Lernens konnten über diese Variablen nicht erfasst werden. Dadurch fehlen wichtige Informationen, denn bereits die EdAge-Studie hat gezeigt, dass 38 Prozent der über

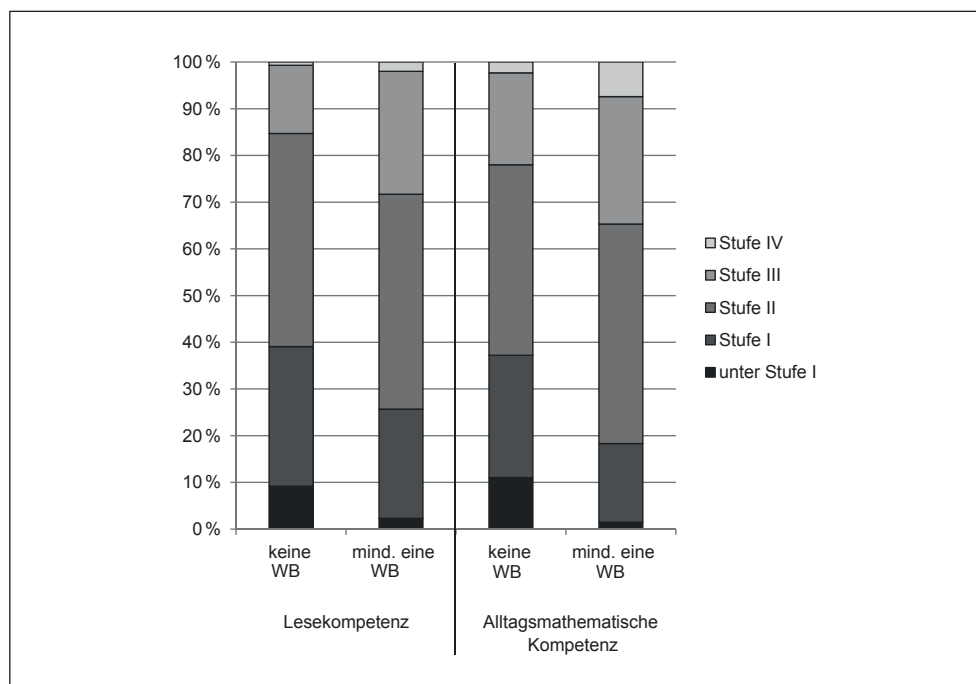


Abb. 2: Prozentuale Verteilung auf die Stufen der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz nach Weiterbildungsteilnahme

65-Jährigen auf informellen Wegen lernen (Tippelt, Schmidt, Schnurr, Sinner & Theisen, 2009). Personen, die mindestens an einer Weiterbildung teilgenommen haben, erreichen eine mittlere Lesekompetenz von 252 Punkten und eine alltagsmathematische Kompetenz von 262 Punkten. Damit haben sie jeweils einen signifikant¹ höheren Kompetenzwert als diejenigen ohne Weiterbildungsbeteiligung (in der Lesekompetenz 234 und in der alltagsmathematischen Kompetenz 238 Punkte).

Sie erreichen also die obere Hälfte der Kompetenzstufe II und sind in der Lage, mit unterschiedlichen Textformaten von zunehmender Komplexität umzugehen, Informationen zu identifizieren, aufeinander zu beziehen, zu vergleichen oder zu integrieren. Mathematische Informationen können mit arithmetischen Operationen bearbeitet werden, sofern sie in alltägliche Kontexte eingebunden und relativ explizit dargestellt werden. Die Weiterbildungsteilnehmenden liegen auch deutlich über dem CiLL-Mittelwert von 236 Punkten in der Lesefähigkeit bzw. 240 beim Rechnen. Betrachtet man nun die Verteilung über die Kompetenzstufen (Abb. 2), zeigt sich, dass es auch in dieser Gruppe ein Viertel gibt, das ein Leseniveau von Stufe I und darunter hat (in der alltags-

¹ $p < .01$; die Punktdifferenz wurde mit einem t-Test auf ihre Signifikanz hin geprüft. Die Effektstärke nach Hedges g liegt bei .42 für die Lesekompetenz und .50 für die alltagsmathematische Kompetenz.

mathematischen Kompetenz liegen 18 Prozent auf Stufe I und darunter). Dabei fällt auf, dass diese Personen mit niedriger Kompetenz, aber der Teilnahme an Weiterbildung, eher in der Altersgruppe der 66- bis 70-jährigen Frauen zu finden sind. Diese Frauen haben überwiegend ein mittleres bis hohes Qualifikationsniveau und haben meist bis zum Renteneintritt gearbeitet oder arbeiten noch heute. Es gibt also eine Gruppe von Frauen, die gut ausgebildet ist, am Arbeitsmarkt und an der Weiterbildung partizipiert und dennoch niedrige Lesekompetenzen hat. Eine Erklärung liefert der Migrationshintergrund, denn ein nicht unerheblicher Anteil dieser Personen ist im Ausland geboren. Dennoch stellt sich für die Weiterbildung die Frage, inwiefern die Lesekompetenz dieser Gruppe gefördert werden kann. Zu bedenken ist, dass diese Gruppe sehr wohl lesen kann, sofern die Texte nicht zu lang und komplex sind und der Wortschatz eher einfach ist.

Eine eher weiterbildungsaffine Gruppe sind die 66- bis 75-Jährigen mit einer mittleren bis hohen Kompetenz. 43 Prozent dieser Altersgruppe erreichen einen Kompetenzwert über 250 Punkte. Berücksichtigt man noch das Qualifikationsniveau in Form einer akademischen Ausbildung, haben sogar über drei Viertel der 66- bis 75-jährigen Akademiker eine mittlere bis hohe Lese- und alltagsmathematische Kompetenz. In der Bevölkerung gibt es also einen nicht zu unterschätzenden Anteil von Menschen zwischen 66 und 75 Jahren, die eine akademische Qualifikation haben und ein mittleres bis hohes Kompetenzniveau. Ein großer Teil dieser Gruppe besucht bereits Weiterbildungsveranstaltungen, das heißt, die hoch qualifizierten „jungen Alten“ mit mittlerer bis hoher Kompetenz werden von der Weiterbildung gut erreicht und nehmen diese auch wahr.

Eine Gruppe, die als sogenannte Risikogruppe bezeichnet werden kann, sind Frauen, die ihren Gesundheitszustand als weniger gut bis schlecht einschätzen, denn sie haben eher geringe Kompetenzen. In der Lesekompetenz erreichen sie durchschnittlich 217 Punkte, in der Alltagsmathematik 214 Punkte. 13 Prozent aller älteren Frauen bezeichnen ihren Gesundheitszustand als eher schlecht und haben eine Lesekompetenz auf oder unter Niveaustufe I. Gemeinsam ist dieser Personengruppe, dass sie eher selten lesen, es laut Hintergrundfragebogen auch in der Kindheit wenige Bücher zuhause gab und die Bereitschaft, Neues zu lernen, gering ausgeprägt ist. Nur etwa jede zehnte Frau hat ein höheres Qualifikationsniveau. Für die Weiterbildung ist diese Gruppe schwer zu erreichen, da sie durch die gesundheitlichen Einschränkungen auch weniger mobil ist und durch das fehlende Lerninteresse nicht von sich aus eine Weiterbildung aufsucht. Ein möglicher Anknüpfungspunkt könnte die wohnortnahe Gesundheitsbildung sein, für die sich diese Frauen interessieren könnten, um ihren eigenen Gesundheitszustand zu verbessern oder das Krankheitsbild besser zu verstehen.

Als „klassische“ Zielgruppe der Weiterbildung, die jedoch schwer zu erreichen ist, können die Geringqualifizierten genannt werden. Gerade das Qualifikationsniveau hat sich aber auch bei den Älteren als entscheidender Faktor für die Kompetenz erwiesen. Ältere mit maximal mittlerem Schulabschluss ohne berufliche Ausbildung haben eine durchschnittliche Lesekompetenz von 208 und eine alltagsmathematische Kompetenz von 200 Punkten (Abb. 3).

Zwölf Prozent der Älteren haben also ein niedriges Qualifikationsniveau und einen Kompetenzwert auf Stufe I und darunter. Tendenziell sind in dieser Gruppe mehr Frau-

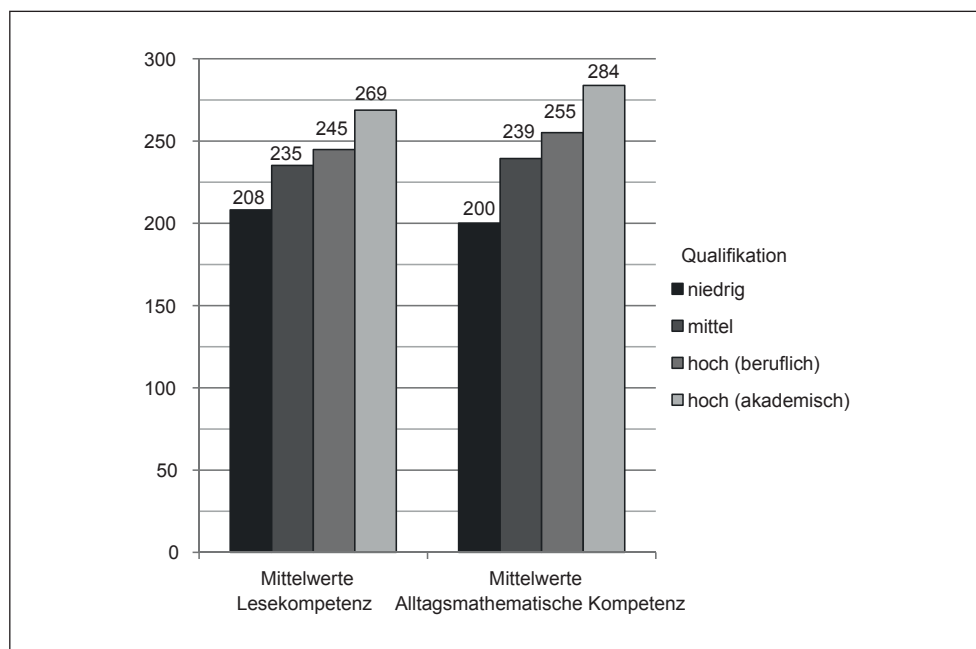


Abb. 3: Mittlere Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz nach Qualifikationsniveau (kombiniert aus Schul- und Berufsabschluss)

en (rund 75%) zu finden und auch mehr Alleinstehende. Während Zeitungen und Zeitschriften regelmäßig gelesen werden, ist das bei Büchern nicht der Fall. 74 Prozent der Geringqualifizierten mit einer Lesekompetenz auf Stufe I und darunter zeigen auch eine geringe Lernbereitschaft. Da das Interesse, Neues zu lernen, gering ist, überrascht es auch nicht, dass Weiterbildungen so gut wie nie besucht werden. Die meisten haben noch nie einen Computer genutzt. Dies sind schwierige Voraussetzungen, um Menschen für Lernen und Weiterbildung zu begeistern. Denn insbesondere die geringe Lernbereitschaft macht es auch unwahrscheinlich, dass Lernen auf informellen Wegen stärker stattfindet. Daher muss es hier zunächst darum gehen, Zugangsbarrieren zu analysieren und Bildung zugehend und wohnortnah zu organisieren, um Lerninteresse fördern zu können und den Nutzen von Lernen für diese Personengruppe aufzuzeigen. Es gibt aber auch 26 Prozent der Geringqualifizierten mit niedriger Kompetenz, die gelegentlich bis sehr häufig bereit sind zu lernen und dies vielleicht auch informell tun, was in dieser Untersuchung nicht überprüft werden kann. Bei ihnen könnten es negative Schulerfahrungen sein, die vor zu formalen Lernsettings abschrecken. Niedrigschwellige, offen gestaltete Angebote könnten diese Zielgruppe erreichen.

Als ein Einflussfaktor auf die Kompetenz hat sich auch die Computernutzung, insbesondere bei Männern, erwiesen. Dabei muss beachtet werden, dass in der CiLL-Kohorte ein Drittel den Computer in ihrem Alltag nutzen, 14 Prozent den Computer in der Vergangenheit mal genutzt haben, der Großteil von 54 Prozent aber noch nie einen

Computer verwendet hat. Denn Ältere, die in ihrem Leben schon mal einen Computer genutzt haben, haben einen durchschnittlichen Kompetenzwert von 249 Punkten in der Lesekompetenz und 259 Punkten in der Alltagsmathematik. In der Gruppe derer mit mittlerer und hoher Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz, die den Computer im Alltag nutzen, sind Männer, die keine Weiterbildung besucht haben, am stärksten vertreten, ebenso die jüngste Altersgruppe der 1942 bis 1946 Geborenen. Auch wenn die Weiterbildungsbereitschaft in non-formalen Kontexten nicht so hoch ist, sind dennoch zwei Drittel der alltäglichen Computernutzer gelegentlich bis sehr häufig bereit zu lernen. Dies deckt sich mit Ergebnissen der EdAge-Studie, die Computernutzer als Selbstlerner identifizierte (Tippelt et al., 2009). Für diese Gruppe könnten daher Lernangebote am Computer interessant sein, die zum Beispiel als Onlineformat von zuhause aus besucht werden können.

Die Größe der Gemeinde, in der die Befragten leben, hat sich ebenfalls als einflussreich auf die Kompetenz erwiesen. So haben Bewohner/innen ländlicher Gegenden mit weniger als 20 000 Einwohner/innen signifikant² geringere Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen als Großstädter. 16 Prozent der älteren Bevölkerung lebt in Gemeinden mit weniger als 20 000 Einwohnern und hat eine durchschnittliche Lesekompetenz von 218 Punkten. Über die Hälfte dieser Personen hat ein Lesekompetenzniveau auf Stufe I und darunter. Diese Menschen haben meist ein niedriges oder mittleres Qualifikationsniveau und in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung keine Weiterbildungsveranstaltung besucht. 80 Prozent zeigen nur eine sehr geringe Lernbereitschaft. Gerade im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe könnte Weiterbildung hier einen wichtigen Beitrag leisten, jedoch ist es durch die fehlende Weiterbildungsbeteiligung und die fehlende Lernbereitschaft enorm schwierig, diese Menschen zu erreichen. Zusätzlich könnten auch fehlende Mobilität oder familiäre bzw. häusliche Verpflichtungen Weiterbildungsbarrieren sein.

Ein Fragenkomplex des Hintergrundfragebogens erfasst, ob und wie oft bestimmte Dinge, wie Anleitungen, Briefe, Zeitungen und Zeitschriften, Bücher oder Lexika, gelesen werden. Daraus wurde ein Index gebildet, der über die gesamte Leseaktivität Auskunft gibt. Weniger als ein Prozent der Befragten liest überhaupt nichts von dem Genannten. Diejenigen, die selten lesen, haben eine durchschnittliche Lesekompetenz von 214 Punkten. Mit zunehmender Leseaktivität nimmt auch die Kompetenz zu, und so erreichen Personen, die sehr häufig lesen, durchschnittlich 255 Punkte in der Lesekompetenz.

Obwohl also die Häufigkeit der Leseaktivität mit der Lesekompetenz zusammenhängt, gibt es aber auch einen Teil der Befragten, der zwar gelegentlich bis sehr häufig liest, dennoch eine Lesekompetenz auf Stufe I und darunter hat (Abb. 4). Von den Lesekompetenzaktiven sind das immerhin 32 Prozent. Dies zeigt, dass hohe Leseaktivität nicht zwangsläufig mit hoher Lesekompetenz einhergeht. Ob dies am Komplexitätsniveau des Lese-

2 $p < .001$; die Punktdifferenz wurde mit einem t-Test auf ihre Signifikanz hin geprüft. Die Effektstärke nach Hedges g liegt bei .49 für die Lesekompetenz und bei .54 für die alltagsmathematische Kompetenz.

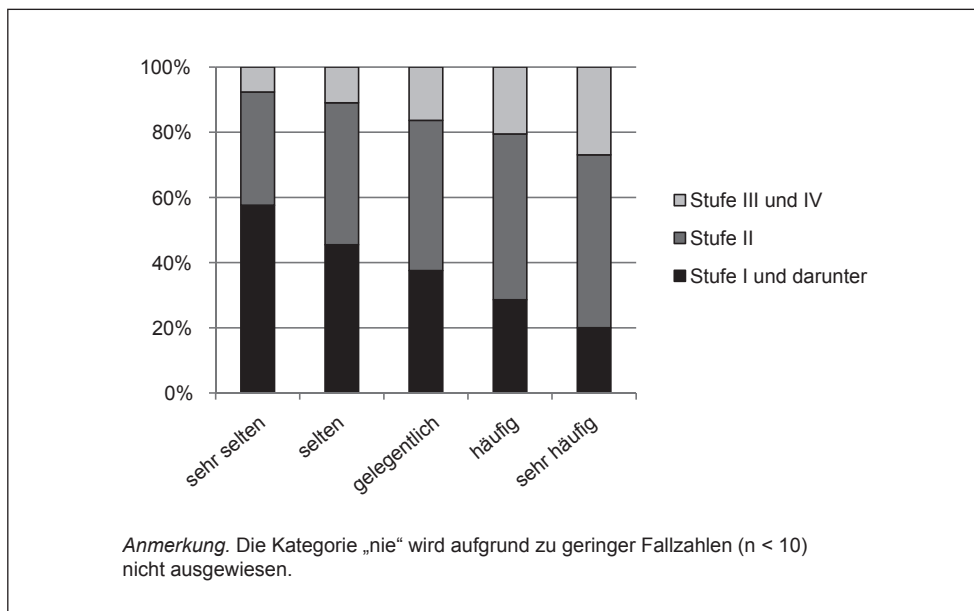


Abb. 4: Prozentuale Verteilung auf die Stufen der Lesekompetenz nach Lesehäufigkeit

stoffes liegt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Für die Weiterbildung könnte dies heißen, ihre Teilnehmenden stärker auch für das Lesen „schwierigerer“ Texte zu begeistern, um die Lesekompetenz zu fördern.

Als letzte Gruppe sollen nun noch die Ehrenamtlichen berücksichtigt werden. In der CiLL-Stichprobe geben 24 Prozent an, ehrenamtlich tätig zu sein. Der Umfang ihrer Tätigkeit geht von seltener als einmal im Monat bis zu täglichen Aktivitäten. Ihre Lese- und alltagsmathematische Kompetenz liegt über der von nicht Ehrenamtlichen (248 Punkte im Lesen, 254 Punkte in der Alltagsmathematik). Obwohl 16 Prozent der Ehrenamtlichen an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, das sind immerhin sechs Prozent mehr als in der CiLL-Gesamtstichprobe, hat aber auch ein beträchtlicher Anteil von 83 Prozent in den letzten zwölf Monaten kein Weiterbildungsangebot besucht. Bei diesen nichtweiterbildungsaktiven Ehrenamtlichen kann wiederum davon ausgegangen werden, dass sie vermutlich auf informellen Wegen lernen. Zwei Drittel von diesen zeigen eine gelegentliche bis sehr häufige Lernbereitschaft. Sie stellen für die Weiterbildung eine vergleichsweise gut zu erreichende Gruppe dar. Denn auch in der Gruppe der Ehrenamtlichen gibt es über ein Viertel, die eine Lese- oder alltagsmathematische Kompetenz auf Stufe I und darunter haben.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die hier dargestellten Ergebnisse der CiLL-Studie zeigen, dass sich mit dem PIAAC-Instrumentarium auch für die ältere Bevölkerung sehr gut Bildungsbedarfe in Bezug auf die grundlegenden Kompetenzen, die in PIAAC gemessen wurden, identifizieren lassen. Die Vorläuferstudie „Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)“ erzielte ihre Wirkung hauptsächlich im Feld des politischen Handelns (Gnahn, 2010) und indem sie Bildungsmaßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung anregte. Mit den Daten von CiLL können nun zum ersten Mal diese Forderungen auch für die über 65-Jährigen empirisch belegt werden. Für die hier beispielhaft beschriebenen Gruppen gilt es nun pädagogische Interventionen zu entwickeln. Dabei wurde einmal mehr deutlich, dass die Älteren keineswegs eine homogene Gruppe sind, sondern sich durch ihre bisherigen Erfahrungen und die Gestaltung ihres Lebens heute teilweise erheblich unterscheiden. Bildungsangebote für und mit älteren Menschen müssten daher entsprechend differenziert und passend zur Lebenssituation angeboten werden. Während vielfältige Informationen über den soziodemografischen Hintergrund der Befragten vorliegen, sind Aussagen zum Bildungs- und Lernverhalten (insbesondere dem informellen Lernen) sowie Interessengebiete und Wünsche an Bildungsangebote der Befragten gar nicht oder nur sehr oberflächlich erfasst worden. Dies ist auch insofern relevant, da gerade auch Ältere ihre Kompetenzen und Fähigkeiten keinesfalls überwiegend in der organisierten Bildung erwerben, sondern auf vielfältigen Wegen (Strobel et al., 2010).

Die Forschungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung älterer Menschen haben für die Politik und für die Planung der Weiterbildung für und mit älteren Menschen eine hohe Bedeutung, da sowohl im Bereich der Grundkompetenzen als auch bei der Lösung von typischen Altersproblemen Kompetenzbedarf besteht. Beim Transfer in die Weiterbildungspraxis sollten daher nicht nur die CiLL-Ergebnisse isoliert betrachtet werden, sondern in Bezug gesetzt werden zu bereits vorhandenen Erkenntnissen zum Bildungsverhalten Älterer (Tippelt et al., 2009). Maßnahmen des Bildungsmarketings, der Bildungsberatung und der aufsuchenden Bildung können Bestandteil entsprechender Angebote sein. Neben der Grundbildung im Lesen und der Alltagsmathematik hat sich die hohe Bedeutung der Computernutzung herauskristallisiert. So scheint eine weitere Förderung zum Umgang mit Technologien im Alltag der älteren Menschen sinnvoll. Des Weiteren kann die Lernkompetenz, die in CiLL und PIAAC zwar nicht gemessen wurde, jedoch als Lernbereitschaft im Hintergrundfragebogen erfasst wurde, als Ausgangspunkt für weitere Forschungen genannt werden. Denn sie bildet die motivationale Grundlage und die Fertigkeit, überhaupt an Bildungsangeboten zu partizipieren (Stamov Roßnagel, 2011). Die hier untersuchten und benannten Kompetenzen werden als relevant angesehen, um mit den unterschiedlichen Herausforderungen im Leben zurechtzukommen. Damit eng verbunden ist das Konzept des lebenslangen Lernens, welches als Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzerhaltung gesehen wird. Auch wenn die Selbstverantwortung des Einzelnen für das Lernen eine zentrale Rolle spielt, dürfen sowohl in der Weiterbildungspraxis als auch in der Wissenschaft Zugangsbarrieren wie geringer Bildungsabschluss, geringes Einkommen, Migrationshintergrund oder

schlechte Gesundheit nicht außer Acht gelassen werden (Friebe, 2010). Weiterbildungsbarrieren wie auch gelungene Wege der Inklusion müssen weiter analysiert werden, um verbesserte Zugangsmöglichkeiten in Weiterbildung für ältere Menschen zu erreichen.

Literatur

- Ahmadi, P., & Kolland, F. (2010). Stabilität und Wandel: Bildung im Lebenslauf. *Report*, 33(3), 43–53.
- Arnold, R. (2010). Kompetenz. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 172–173). Bad Heilbrunn: UTB.
- Artelt, C. (2009). Über den Nutzen von Kompetenztaxonomien für die Auswahl und Definition von zentralen Kompetenzen im höheren Lebensalter. In U. Staudinger, H. Heidemeier & J. Kocka (Hrsg.), *Altern in Deutschland. Altern, Bildung und Lebenslanges Lernen* (S. 221–232). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010). *Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission*. Berlin: BMFSFJ.
- Bubolz-Lutz, E., Gösken, E., Kricheldorf, C., & Schramek, R. (2010). *Geragogik – Das Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friebe, J. (2010). Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung* (S. 141–184). Bielefeld: wbv.
- Friebe, J., & Gebrande, J. (2013). Kompetenzen im höheren Lebensalter. Die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“. *Report*, 36(3), 48–60.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der CiLL-Studie*. Bielefeld: wbv.
- Generali Zukunftsfonds (Hrsg.) (2012). *Generali Altersstudie 2013*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: wbv.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kocka, J., & Staudinger, U. (2009). *Gewonnene Jahre*. Halle: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD.
- Radebold, H. (2011). *Die dunklen Schatten unserer Vergangenheit*. Stuttgart: Klett-Kotta.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Riley, M., & Riley, J. (1992). Individuelles und gesellschaftliches Potenzial des Alterns. In M. Baltes & J. Mittelstraß (Hrsg.), *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung* (S. 437–459). Berlin/New York: de Gruyter.
- Scheich, H. (2006). Lernen und Gedächtnis. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren* (S. 75–92). Bielefeld: wbv.
- Stamov Roßnagel, C. (2011). Berufliche Weiterbildung älterer Beschäftigter: Elemente einer umfassenden Förderstrategie. In B. Seyfried (Hrsg.), *Ältere Beschäftigte: Zu jung, um alt zu sein. Konzepte – Forschungsergebnisse – Instrumente* (S. 57–64). Bielefeld: Bertelsmann.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2011). *Ältere Menschen in Deutschland und in der EU*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Strobel, C., Schmidt-Hertha, B., & Gnahn, D. (2011). Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 13, 06-1-11.

- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S., & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer*. Bielefeld: wbv.
- Zabal, A., Martin, S., Klaukien, A., Rammstedt, B., Baumert, J., & Klieme, E. (2013). Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 31–76). Münster: Waxmann.

Abstract: On the basis of the study *Competencies in Later Life (CiLL)*, the authors present cornerstones of competencies in later life. First results of the surveys and determinations of competencies are differentiated according to individual sections of the population. Of particular interest is the question of in how far continuing education plays a role in promoting basic and everyday competencies. It is shown that educationally active older people have higher competencies in dealing with age-specific tasks than people who do not participate in further education. Furthermore, older active people make use of further education in the context of social participation and civic involvement.

Keywords: Assessment of Competencies, Older People, Basic Competencies, Adult Educational Activities, PIAAC

Anschrift der Autorin/des Autors

Johanna Gebrande, M.A., Ludwig-Maximilians-Universität München,
Martiusstraße 4, 80802 München, Deutschland
E-Mail: johanna.gebrande@edu.lmu.de

Dr. Jens Friebe, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen e. V., Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: friebe@die-bonn.de